

## Inleiding

Evalueren in schoolverband is nog altijd zwaar gecontamineerd door een schoolse invulling en formalisering van dat proces. Denk maar aan de overtrokken aandacht voor het leerlingenrapport. In wezen is evalueren nochtans een natuurlijke component of een instrument van alle leren. Wie wil nagaan hoe de kwaliteit van evalueren kan worden verhoogd, dient zich derhalve af te vragen hoe dat proces de kwaliteit van leren of ontwikkelen kan beïnvloeden en hoe de evaluatie zodanig in het onderwijsleerproces kan worden meegenomen dat de leerling er beter van wordt. Of hoe bijvoorbeeld de evaluatie binnen de leeractiviteiten Nederlands ervoor kan zorgen dat de leerlingen tot betere taalgebruikers uitgroeien, hoe ze al luisterend, sprekend, lezend en schrijvend doeltreffender kunnen communiceren, hoe ze met taal hun belevingswereld met meer zeggingskracht kunnen uiten. En algemener nog: hoe ze beter en gemotiveerder leerders kunnen worden, met groeiend vertrouwen in eigen kunnen.

Het antwoord op dat soort vragen wordt onder meer door de onderwijskunde aangereikt. Uit onderzoek van leer- en onderwijsprocessen komen alvast enkele belangrijke aandachtspunten naar voren waar de onderwijspraktijk zijn voordeel mee kan doen.

We zetten er hierna enkele op een rij, met hier en daar een verwijzing naar het vak Nederlands.

## 1 Procesgericht evalueren

Evaluatie dient vooral gericht op vaststelling, beoordeling en bijsturing of verdere ontwikkeling van de dieperliggende processen die bepaalde prestaties als output opleveren. Ze maakt als zodanig deel uit van het onderwijsleerproces. Evaluatie die zich beperkt tot geïsoleerde toetsmomenten en globale beoordeling van resultaten is nauwelijks van enige betekenis in onderwijs- of vormingsperspectief. Belangrijk is vooral dat leerlingenprestaties geanalyseerd en besproken worden, dat de leerkracht van de output het aanknopingspunt maakt voor reflectie op de oorsprong van falen en vorderen; en dat hij samen met de leerlingen uitzoekt welke kennisstructuren, procedures en benaderingswijzen de kwaliteit van de uitvoering van leertaken kunnen verhogen. Denk bijvoorbeeld aan toepassen van het communicatiemodel, activeren van voorkennis of aanspreken van het eigen voorstellingsvermogen, nader analyseren van de structuur van talige boodschappen, werken in stappen, je taalgedrag kritisch beoordelen op verstaanbaarheid, belevingsgehalte, zorgvuldigheid enz.

In de context van taalactiviteiten betekent die grotendeels metacognitieve activiteit tegelijk een vervaging van de grens tussen leren (c.q. leren leren) en taalbeschouwing in de brede betekenis van het woord.

## 2 Aandacht voor doelen van hogere orde

De evaluatie moet aansluiten bij datgene wat voor de vorming of ontwikkeling (bijvoorbeeld op het gebied van taal) belangrijk wordt geacht. Met andere woorden, bij de (alle) leerdoelen van een leerdomein. Uitgaande van onderzoek naar leerprocessen in het algemeen, en het leren beheersen van taal in het bijzonder, is in de huidige curricula (eindtermen, leerplannen, ...) veel gewicht komen te liggen *op doelen van hogere orde*, zoals het flexibel aanwenden van strategieën in open, realistische situaties en de integratie van attitudes. Die doelen dienen ook bij evaluatieprocessen volwaardige aandacht te krijgen. In de praktijk heeft men het daar altijd lastig mee. Het verwerven van doelen van hogere orde is immers vaak moeilijk achterhaalbaar (vast te stellen, te meten) met harde procedures zoals objectieve toetsen met vrij gesloten vragen. Er zit aan de valide evaluatie van complexe doelen nogal wat interpretatie vast en alle betrokkenen moeten kunnen omgaan met een soort (onvermijdelijke) subjectiviteit. De *zachte evaluatieprocedures*, zoals observeren van leerlingen en het bespreken van hun werkstukken, procedures die voor de evaluatie van hogere-orde-doelen vaak het meest geëigend zijn, vragen ook meer tijd en inlevingsvermogen van de leerkracht. Allemaal goed te begrijpen redenen zijn dat om in de praktijk voorrang te geven aan het toetsen van wat gemakkelijk meetbaar is, en zodoende bij de evaluatie afstand te nemen van een belangrijk doelensegment uit het curriculum. Wil de evaluatie werkelijk bijdragen tot het verwerven van complexe strategieën voor mondeling en schriftelijk taalgebruik, van luister-, spreek-, lees- en schrijfstrategieën en attitudes dan zal het curriculum- en begeleidingsperspectief de bovenhand moeten halen op een strakke testcultuur.

## 3 Aandacht voor dynamisch-affectieve effecten

Leerkrachten dienen er rekening mee te houden dat aan evaluatieprocessen sterk waardevolle en emotionele effecten vastzitten. Dat evaluatie m.a.w. diep ingrijpt op de houding van de leerlingen ten opzichte van een leergebied, op de leermotivatie en op de ontwikkeling van hun zelfbeeld.

- \* Mogelijke eenzijdigheid in de doelen waar de evaluatie voor een bepaald leergebied op gericht is, zorgt voor een even vertekende perceptie van de leerlingen op waar het in dat leergebied op aan komt. Denk aan het gewicht dat wordt gegeven aan correcte spelling en het gebruik van standaardtaal, ook bij opdrachten die peilen naar de communicatieve vaardigheden of naar het vermogen van leerlingen om met taal op een authentieke manier hun gevoelswereld uit te drukken. Maar ook in positieve zin geldt dat evaluatieprocessen die aan alle doelen het gewicht geven dat ze volgens het curriculum verdienen, de leerlingen impliciet goede *overtuigingen* met betrekking tot het leergebied meegeven.
- \* Er is ook een onmiskenbare relatie tussen de ervaringen die leerlingen met evaluatie hebben en hun *motivatie* voor leren.  
De evaluatie kan zowel de extrinsieke als de (voor het leren interessantere) intrinsieke motivatie stimuleren. Hoe zinnvoller de taken en hoe zorgvuldiger de feedback op de uitvoering van de taak of het leerproces gericht is, hoe groter ook de kans dat de leer-

ling door het leren op een bepaald domein geboeid geraakt. Of omgekeerd: als evaluatiemomenten gaan over taken geen zinnig mens zich buiten schoolverband in zijn hoofd haalt, als alle aandacht gaat naar vergelijkende scores op het rapport en als de bespreking van de leerlingresultaten vrij oppervlakkig blijft, dan creëert de school een voedingsbodem voor ongeïnteresseerdheid voor bijvoorbeeld de intrinsieke waarde van goed taalgebruik.

- \* Tenslotte beïnvloedt het evalueren, door zijn beoordelend karakter, ook het beeld dat leerlingen ontwikkelen over hun eigen kunnen in het algemeen en op het gebied van taal in het bijzonder. De evaluatie kan de ontwikkeling van een *positief zelfbeeld* bevorderen als de opdrachten gelijke tred houden met de vorderingen van de leerlingen, als de leerlingen bij de bespreking van hun prestaties uitzicht krijgen op hoe het anders en beter kan, en als ze voor de stappen die ze, elk op hun niveau, zetten gewaardeerd worden.

Daarentegen brengen aanhoudende confrontatie met niet kunnen, ruwe vergelijking met een groepsvorm die ver afligt van het eigen ontwikkelingsniveau en in het ongewisse blijven over hoe je als leerling een stap vooruit kunt zetten, verzekerde schade toe aan de verdere ontplooiing van de leerling.

Niet in het minst vanuit de vaststelling dat leren altijd een dynamisch-affectief proces is, kan er dus worden gepleit voor evaluatie die minder het taxeren van leerlingen op het oog heeft en zich meer richt op de begeleiding van het leerproces van de leerlingen.

Daar gebruikt men traditioneel het begrip "formatieve evaluatie" voor. Maar over interessante concepten beschikken is één zaak, er de praktijk mee (her)oriënteren altijd een heel andere.

## **Bibliografie**

Saveyn, Jan (2000), 'Formatieve leerlingenevaluatie'. In: *Praktijkids voor de basisschool*. Diegem: Kluwer.